

TRABAJANDO CON EL “ENTRE” EN EL AULA DE ELE



Jane Arnold Morgan

Universidad de Sevilla

arnold@us.es

"Solos podemos hacer muy poco; unidos podemos hacer mucho" (Helen Keller).

El presente artículo revisa la importancia del grupo en el aula de ELE y ofrece sugerencias sobre cómo crear una comunidad de aprendizaje.

Introducción

No es ningún secreto que si en la clase de ELE nos preocupamos no solo por la lengua y cuestiones metodológicas sino también por maneras de establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, podemos esperar mejores resultados. De hecho, Stevick (1980: 4) afirmó: “El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Con “dentro de” hablaba de los factores individuales como la motivación, y con “entre” se refería al grupo y a las relaciones que se establecen allí. En la misma línea Underhill (2013), en su modelo de la formación del docente, presenta tres zonas de conocimiento de un profesor: la primera es la materia a enseñar, la segunda los principales métodos y procedimientos para su enseñanza, pero afirma que para una enseñanza de alta calidad también hace falta conocimiento de una tercera zona, la de cómo establecer una atmósfera en el aula que facilite el trabajo en el grupo y así propicie el aprendizaje. Enfatiza cómo en varias disciplinas se considera que el éxito en el aprendizaje tiene mucho que ver con la

relación que tiene una persona con los demás en el contexto educativo.

Una clase puede ser muchas cosas y, entre ellas, una estructura social donde por medio de las interacciones entre los participantes se crea lo que se puede considerar una comunidad. En esta comunidad las relaciones entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor pueden influir mucho en la dirección que toma la experiencia y en su éxito.

1. El pasado y el futuro

Estos planteamientos no son realmente nuevos. Vygotsky en la primeras décadas del siglo XX hacía énfasis en cómo se aprende primero de forma *intermental*, por medio de la interacción con otros, es decir, por un proceso social. Sin embargo, en muchos sitios ha predominado un modelo de clase magistral. Este modelo no coincide con las propuestas educativas actuales y ha sido rechazado por expertos internacionales en la Cumbre Mundial de Innovación en Educación en 2014. Sanmartín (2014) reseña lo que estos expertos consideran que serán las escuelas en el futuro:

“las clases magistrales desaparecerán y el profesor ya no ejercerá solo como transmisor de conocimientos, sino que tendrá como principal misión guiar al alumno a través de su propio proceso de aprendizaje” y en esta situación el grupo cobra especial importancia porque “los alumnos interactuarán entre ellos y con el profesor de forma que se produzca un ‘aprendizaje colaborativo’”.

"En el aprendizaje en el aula, algunas de las ventajas que proceden de una buena dinámica de grupos son: mayor cantidad y calidad de interacción, más cooperación e implicación personal, cambios positivos en la conducta de alumnos, mejores relaciones entre profesor y alumnos y más confianza y satisfacción".



1.1. Dinámica de grupos

En muchos campos profesionales se ha trabajado el concepto de dinámica de grupos, que es básicamente el estudio de la vida y funcionamiento del grupo. Uno de los pioneros en el estudio de dinámica de grupos, Heron (1989: 26), la definía como “la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios”.

En el aprendizaje en el aula, algunas de las ventajas que proceden de una buena dinámica de grupos son: mayor cantidad y calidad de interacción, más cooperación e implicación personal, cambios positivos en la conducta de alumnos, mejores relaciones entre profesor y alumnos y más confianza y satisfacción (Dörnyei y Malderez, 2000).

1.2. ¿Y el grupo en la enseñanza del español?

En cualquier contexto de aprendizaje el grupo es importante, pero aún más en la enseñanza de segundas lenguas. Según Senior (2002), el aprendizaje de una lengua es por naturaleza una empresa colectiva y el proceso es más eficaz cuando la clase trabaja como un grupo unificado y cuando los profesores tienen en cuenta las necesidades sociales de sus alumnos.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, Consejo de Europa, 2002), habla de las competencias que hay que atender en la enseñanza de lenguas, entre ellas la competencia existencial, que incluye “la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (p. 12). Y también hace referencia a la competencia funcional [en la lengua] que incluye el conocimiento de los esquemas de interacción social que usamos en la comunicación (p. 123).

"Cuando el grupo funciona bien, podríamos considerar que estamos en una comunidad de aprendizaje".

En el enfoque actual de la enseñanza comunicativa de lenguas se propone preparar al alumno para la comunicación real, y por lo tanto, el aprendizaje y el uso de la lengua dependen de la interacción. En el aprendizaje en el aula, la comunicación es a la vez el fin y un instrumento para llegar a ese fin. Aunque la meta de un curso de idiomas sea poder comunicarse en el idioma, en muchos estudios se ha comprobado que solo escuchar o leer el idioma no es suficiente para su adquisición y que para aprender a comunicarse en una lengua el alumno necesita hablar con los demás en el aula. Pero esto no siempre le resulta fácil. Nelson y Murphey (2011) señalan que aunque la psicología social nos explica cómo los grupos son una característica que define la vida humana en todos sus aspectos, en contextos de aula el grupo no siempre resulta eficaz; por eso, hacen referencia a la importancia de la investigación del campo de aprendizaje cooperativo y colaborativo que estudia cómo se aprende en el grupo y los beneficios para el aprendizaje cuando existe un buen grupo.



Hablar en otra lengua tiene que ver con nuestra identidad social, y nuestro autoconcepto está influido por los demás en el contexto. Así, en el aula, cómo somos y cómo nos sentimos tiene que ver con el grupo. Cuando el grupo funciona bien, podríamos considerar que estamos en una comunidad de aprendizaje. Sabemos, de nuestra experiencia como profesores y también de los resultados de mucha investigación, que los alumnos atentos pero relajados y contentos en el grupo aprenden mejor y que una buena atmósfera anima al alumno a hablar, algo esencial en la enseñanza de una L2 porque para aprender a hablar una lengua hay que hablar en la lengua.

Muchos estudios sobre el aprendizaje eficaz señalan que un factor esencial es ese buen clima en el grupo que, según Hadfield (2004: 10), tiene un efecto positivo en la motivación y el autoconcepto de los alumnos que forman parte del grupo, y esto influye luego en su aprendizaje al contribuir a crear una actitud positiva hacia tres aspectos fundamentales: la lengua, el proceso de aprendizaje y ellos mismos como aprendices de la lengua.

Ahora bien, los sentimientos iniciales del alumno al comenzar una nueva clase de español pueden ser muy diversos y muchos de ellos pueden inhibir el aprendizaje. Algunos que mencionan Dornyei y Murphey (en prensa) son: ansiedad general, ansiedad e inseguridad al usar la L2, miedo a no ser aceptados y falta general de confianza. Por lo tanto, ellos recomiendan tener en cuenta la importancia de temas relacionados con el grupo como el conocimiento mutuo, el desarrollo de la interacción, la cooperación y la satisfacción de

completar tareas juntos. Para ello, enfatizan el papel que tiene el modelo positivo que establece el profesor.

2. El papel del profesor

Hoy se habla mucho de la enseñanza centrada en el alumno donde el profesor presta atención no solo a lo que enseña sino a lo que el alumno aprende. Como lo expresa Morales Vallejo (2006: 3) “nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje”. En este sentido, es muy relevante el concepto de la *Confirmación del Profesor* que es, según Ellis (2004), el proceso por el cual un profesor hace que los alumnos se sientan aceptados y valorados. La investigación sobre el tema muestra que tiene un efecto importante sobre la motivación del alumno y el aprendizaje. En su investigación sobre la *Confirmación del Profesor*, León (2005) estableció una escala de comportamientos por parte de los profesores de L2 que llevaron a sus alumnos a experimentar el sentimiento de confirmación. Los comportamientos que fueron más señalados por los alumnos son los siguientes: transmitir un sentimiento de confianza, hacer comentarios constructivos, elogiar, hacer caso al alumno y escucharle, sonreír y establecer contacto visual, mostrar interés en los alumnos como personas.



En otro estudio (Piñol, 2007) se comprobó que cuando los profesores incorporan estos comportamientos en sus clases, los alumnos tenían notablemente más interés en aprender

la lengua y se sentían más cómodos hablando en la L2, lo cual muestra claramente la influencia que el profesor puede tener para facilitar la comunicación en la L2. Como resume Morales Vallejo (2006: 13), para el alumno estudiar “requiere esfuerzo y trabajo y se trabaja bien y con gusto, y se interioriza lo aprendido, en un clima de paz, sin tensiones, en el que el alumno percibe que el profesor le cree capaz y está dispuesto a ayudarlo”. Así, conviene reflexionar sobre cómo podemos crear ese clima en el aula. Dos temas útiles serían la empatía y la escucha activa.

2.1. Empatía

Se ha visto en trabajos de lingüística aplicada (Arnold 2000, Verdiá 2002, Clement, Dörnyei y Noels 1994, entre otros muchos) y también en estudios relacionados con las neurociencias (Schumann 2000, Mora 2013) cómo los factores afectivos influyen mucho en el proceso de aprendizaje. Uno de estos factores es la empatía, que implica intentar comprender puntos de vista de los demás.

No tenemos que abandonar nuestra propia forma de sentir o de comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás. Se trata simplemente de apreciar... la identidad de otro individuo o de otra cultura. La empatía es un factor, quizás el más importante, que contribuye a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad (Arnold y Brown, 2006: 273).

La empatía se puede relacionar con la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner porque conecta con la inteligencia interpersonal que incluye la capacidad para armonizarse con otros y comprender sus opiniones. Tiene mucho que ver con el respeto hacia los demás y, “en el contexto de la creación de una cultura de aula saludable, facilita la interacción y la integración de los individuos en una comunidad de aprendizaje, donde los miembros del grupo se escuchan, se atienden y tratan de comprenderse” (Arnold y Foncubierta en prensa).

En el campo de las neurociencias, Rizzolatti (Rizzolatti y Graghero 2004) ha trabajado con las “neuronas espejo” por medio de las cuales una persona puede tener la misma activación

cerebral viendo a otra persona hacer algo que haciéndolo uno mismo. Según Aguaded, Cuenca y Lorente (2014: 11), “gracias a estas neuronas somos capaces de hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás”, en otras palabras, tenemos empatía.

A veces se define la empatía con la expresión “ponerte en la piel de otro” y se puede trabajar esto de diversas maneras en la clase de ELE.

Por ejemplo, al principio de un curso nuevo cuando los alumnos todavía no se conocen bien, en parejas, pueden intentar ponerse en la piel de la otra persona y pensar cómo su pareja terminaría una lista de frases (apropiadas para el nivel y los intereses de los alumnos) del tipo:

Cuando tengo tiempo libre, yo...

Algún día me gustaría...

Soy una persona que...

Algo que me molesta es...

Cuando terminan, leen lo que ha escrito su pareja y hablan sobre si ha acertado o no. Ejercicios así pueden favorecer actitudes de empatía hacia los compañeros, siendo esto muy útil cuando llevamos a cabo actividades que requieren interacción en el aula.

2.2. Escucha activa

Como hemos visto con la *Confirmación del Profesor*, el alumno considera importante que los profesores le escuchemos, pero a veces solo escuchamos para corregir sus errores gramaticales. Sin embargo “escuchar” tiene otro fin importante: puede facilitar su disposición a comunicarse en la L2. Cuando el profesor muestra interés en lo que están diciendo, los alumnos estarán más dispuestos a usar la L2 para expresarse.

En muchos contextos profesionales se trabaja con la escucha activa, donde el oyente comunica al hablante que realmente le está escuchando. Algunos comportamientos que forman parte de la escucha activa son:

empatizar con el hablante y no juzgar, escuchar con atención lo que dice – su lenguaje verbal y no verbal, mostrar comprensión de forma no verbal y con pequeños comentarios que no interrumpen lo que el hablante está tratando de comunicar. Según Hernando, Aguaded y Pérez (2011: 157-158), la escucha activa es “una competencia básica y fundamental para el correcto desarrollo de cualquier escenario de comunicación, en general en cualquier faceta de la vida y, de forma particular, en los escenarios donde se dan los procesos de enseñanza/aprendizaje” y afirman que en el aula “debe darse en una triple dirección: de los alumnos al docente, de éste al alumnado y entre ellos mismos”.



Para entender bien la escucha activa, se puede tener en cuenta el ideograma chino para el verbo “escuchar” que tiene los cuatro siguientes elementos: ojos, oídos, tú, atención total y corazón.

3. La vida de nuestros grupos

En el aula de ELE conviene incorporar a veces actividades que, mientras trabajan con los diferentes aspectos de la lengua, apoyan el desarrollo de la vida del grupo. Refiriéndose a algunos ejercicios de los métodos humanísticos de enseñanza de lenguas, Stevick (1990) explicó que animaban a los alumnos a compartir sus ideas y sentimientos sobre varios temas de relevancia personal para ellos, lo cual permitía a la clase ir más allá de los conocimientos lingüísticos que iban a adquirir y desarrollar también el orgullo de pertenecer al grupo, más confianza y un sentido de comunidad.

Se puede trabajar la formación del grupo de manera directa. Por ejemplo, pedir a los alumnos que hagan lo siguiente:

- Hacer una lista de grupos que conoces.

- Pensar en un grupo que funcionaba bien. ¿Qué características tenía? ¿Qué papel tenías en ese grupo?

- Y pensar en un grupo donde no te encontrabas bien. ¿Por qué no?

- ¿Cómo puede funcionar bien esta clase como grupo? ¿Cómo puedes ayudar?

Pero a menudo es más eficaz trabajar de manera indirecta, cuando simplemente disfrutan haciendo una actividad juntos:

- En grupos de tres o cuatro, los alumnos anotan todas las frases que pueden con las que todo el grupo esté de acuerdo. Deben ser opiniones (nuestra ciudad es bonita, somos alumnos inteligentes, nos gusta el cine...), no hechos (hoy es lunes/martes).

- Cada grupo lee su lista y la lista más larga gana.

Muchos planteamientos sobre la dinámica de grupos consideran que la vida de un grupo, igual que la de una persona, tiene etapas — básicamente, nace, crece y termina. Para representar la vida del grupo en nuestras aulas podríamos usar este esquema:

La vida de nuestros grupos

Encantad@ de conocerte	iniciar el grupo y romper el hielo
Trabajamos juntos	actividades que dan cohesión al grupo
Somos así	el grupo formado, trabajando y disfrutando
Hasta luego	nos despedimos pero seguimos

3.1. Encantad@ de conocerte

Al comienzo de un nuevo grupo es importante “romper el hielo” y calentar el ambiente para que nuestros alumnos se sientan cómodos hablando en español. Algunas características de las buenas actividades para romper el hielo son que:

- Ayudan a los alumnos —y a nosotros como profesores— a aprender los nombres de los demás.
- Permiten que los alumnos hablen con varios compañeros para compartir alguna información sobre ellos mismos.
- Reducen la ansiedad y favorecen la cooperación.

Un paso muy importante en esta etapa es aprender los nombres de los alumnos. Fácilmente podemos observar que cuando sabemos y usamos en clase los nombres de nuestros alumnos, saben que no son solo un número en la lista de clase y están más dispuestos a usar la L2 en actividades de expresión oral y muestran más interés en el aprendizaje.

Una actividad para aprender los nombres es “Mi nombre es verdad pero digo una mentira”. En un círculo, o dos o tres círculos si hay muchos alumnos, cada uno dice su nombre y luego una mentira (Me llamo Mathias y ayer escapé de la cárcel). Luego, la persona a la derecha hace una pregunta a su compañero, repitiendo el nombre (Mathias ¿por qué estabas en la cárcel?) para que invente una respuesta. Finalmente, dice una verdad (Me llamo Mathias y me gusta jugar al tenis).

En esta primera etapa también vienen bien actividades que promuevan que los alumnos vayan conociendo cosas de los demás. En grupos de tres o cuatro se puede hacer este pequeño juego de mesa con temas apropiados para los intereses de los alumnos y su nivel. Un alumno tira una moneda y si sale cara mueve un espacio y si sale cruz, dos. En la casilla donde cae tiene que hablar un momento del tema que le ha tocado y luego alguien en el grupo le hace alguna pregunta. Así, a la vez que practican la expresión y la comprensión oral, aprenden algo de los compañeros.

EMPEZAR	Algo que puedo hacer bien	Una meta que tengo	Una persona que admiro
Un recuerdo agradable	Un valor que es importante para mí	Algo bueno que me ha pasado esta semana	Algo que me hace feliz
Una vez que he ayudado a alguien	Un lugar especial para mí	Algo que espero hacer este año	Un regalo que me gustó
TERMINAR	Mi canción favorita	Un amigo	Una vez que alguien me ha ayudado

De Andrés y Arnold. *Seeds of Confidence, Helbling*

3.2. Trabajamos juntos

En esta etapa nos interesa consolidar el grupo para que los alumnos se sientan cómodos y dispuestos a usar el español para interactuar y llevar a cabo las tareas que necesitan hacer juntos. Por ejemplo, si van a hacer algo como preparar en grupos una presentación para la clase sobre temas relacionados con la cultura hispana, primero podríamos dejarles hablar en sus grupos para completar una ficha como esta:

TENEMOS MUCHO EN COMÚN:

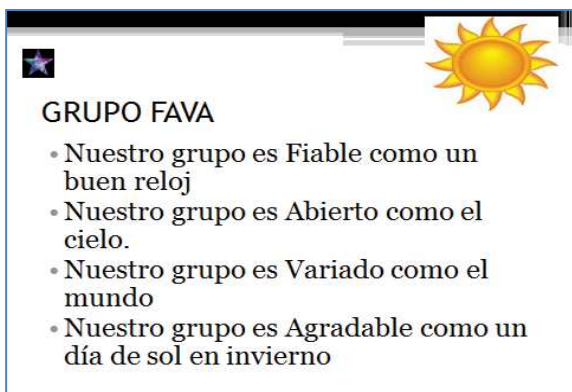
- Una cosa que todos hacemos en el tiempo libre
- Un lugar donde a todos nos gustaría viajar
- Algo que todos buscamos en un amigo
- Una meta que todos tenemos
- Un rasgo positivo que todos compartimos

Otra opción sería averiguar cosas que comparten, inventarse un nombre para el grupo y hacer un dibujo con el nombre y con algunas de las cosas compartidas.



3.3. Somos así

El hecho de que los alumnos ya se conozcan, no quiere decir que haya que abandonar actividades que fortalecen el espíritu de grupo, sino incorporar algunos trabajos para que disfruten creando cosas juntos. Una actividad que se usa mucho para hacer esto es escribir juntos en pequeños grupos un texto, como un poema. Un ejemplo sería:



Al terminar de escribir sus poemas pueden añadir un dibujo o una foto y luego colgarlos en las paredes del aula para que toda la clase los vea y el grupo se sienta orgulloso de lo que han hecho juntos.

"Si mientras vamos trabajando nuestras metas lingüísticas en el aula, también nos preocupamos por lo que pasa entre las personas que integran el grupo es muy probable que el proceso de aprendizaje empiece y termine mejor".

3.4. Hasta luego

Aun cuando se aproxima el fin de curso, no hay que olvidar que esta etapa también puede ser importante para el aprendizaje. Como aprender un idioma realmente no tiene fin, es útil ahora consolidar lo aprendido y reforzar el deseo de seguir aprendiendo. Para ello podemos generar un sentimiento positivo sobre los esfuerzos llevados a cabo en el proceso de aprendizaje, resumir y resaltar los logros y pensar en cómo seguir aprendiendo en el futuro, puesto que el proceso no ha terminado y así sería bueno plantear futuras metas en el proceso de aprendizaje. Algunas opciones son:

Hemos avanzado

- En grupos pequeños los alumnos hacen una lista de cosas que han aprendido durante el curso.
- Ellos leen sus listas a la clase y mientras lo hacen, escribimos en la pizarra las diferentes aportaciones.
- Les felicitamos por los logros.

¿Y ahora?

Cada alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje:

¿Por qué sería bueno para mí saber más español?

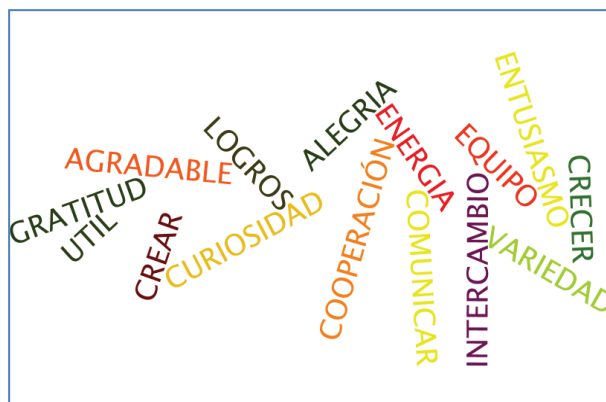
¿Cuáles son las cosas que necesito estudiar más?

¿De qué manera aprendo mejor?

¿Cómo puedo seguir teniendo contacto con el español?

Nuestros sentimientos, nuestras palabras

Reservamos unos minutos para una actividad en los últimos días del curso. Los alumnos se disponen en círculo y van diciendo cada uno una palabra positiva que asocian con el grupo. Podemos anotar las palabras y luego elaborar una nube de palabras para compartirla con ellos.



Conclusiones

Como hemos visto, si mientras vamos trabajando nuestras metas lingüísticas en el aula, también nos preocupamos por lo que pasa entre las personas que integran el grupo es muy probable que el proceso de aprendizaje empiece y termine mejor. Otra ventaja más es que no solo se benefician los alumnos: si nosotros como profesores creamos una buena comunidad de aprendizaje, ésta se convertirá

en un lugar donde también nosotros aprendamos más cuando estemos enseñando. Esto es importante porque si un profesor sigue aprendiendo, seguramente enseñará más eficazmente y disfrutará más. Trabajar con el “entre” nos puede enriquecer, estimular y traer entusiasmo a la vida que vivimos en nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, A., CUENCA, B. y LORENTE, P. (2014). “¡Oye, mira, que te estoy hablando! La comunicación no verbal en la clase de ELE”. En *Mosaico*, nº32, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 6-15. En línea: http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias_exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-32--2014/Mosaico%2032.pdf [Consulta 22/08/2015].
- ARNOLD, J. (comp.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2006). *El aula de ELE: Un espacio afectivo y efectivo*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf [Consulta 10/06/2015].
- ARNOLD, J. y FONCUBIERTA, J. M. (en prensa). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- CLEMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1994). “Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom”. En *Language Learning*, nº 44, 417-448.
- CONSEJO EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta 10/07/2015].
- DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (2000). “El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras”. En: ARNOLD, J. (comp.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (173 -196). Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- DÖRNYEI Z. y MURPHEY, T. (en prensa). *Dinámicas de grupo en la clase de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- ELLIS, I. (2004). “The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation and learning”. En *Communication Education*, nº 53/1, 1-20.
- HADFIELD, J. (2004). *Classroom Dynamics*. Oxford, Oxford University Press.
- HERNANDO, A., AGUADED, I. y PÉREZ, A. (2011). “Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios”. En *Educación y Futuro*, nº 24, 153-177. En línea: http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/2011_Educacion_y_Futuro.pdf [Consulta 28/04/2015].
- HERON, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
- LEON, I. (2005). *La confirmación del profesor de inglés percibida por el alumno en Educación Secundaria*. Trabajo fin de Máster sin publicar, Universidad de Sevilla.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- MORALES VALLEJO, P. (2006). "Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno". En *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, nº 64/124, 11-38.
- NELSON, T. y MURPHEY, T. (2011). "Agencing and Belonging in the Collaborative Village: Case Studies from Two Asian Contexts". En *Anglistic. International Journal of English Studies*, nº 22/1, 81-100.
- PIÑOL, J. (2007). *La influencia de la confirmación del profesor en el aprendizaje del inglés en ESO*. Trabajo fin de Máster sin publicar, Universidad de Sevilla.
- RIZZOLATTI, G. y GRAIGHERO L. (2004). "The mirror-neuron system". En *Annual Review of Neuroscience*, nº. 27, 169-192.
- SANMARTIN, O. (2014). Así será la escuela en 2030.
En línea: <http://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html> [Consulta 31/05/2015].
- SCHUMANN, J. (2000). "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas". En: ARNOLD, J. (comp.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, (42-62). Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- SENIOR, R. (2002). "A class-centred approach to language teaching". En *English Language Teaching Journal*, nº 56/4, 397-403.
- STEVIK, E.W. (1980). *Teaching Languages. A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- STEVIK, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- UNDERHILL, A. (2013). "The inner workbench. Learning itself as a meaningful activity". En: ARNOLD, J. y MURPHEY, T. (comps.) *Meaningful Action: Earl Stevik's Influence on Language Teaching (196-211)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERDIA, E. (2010). "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas". En *marcoELE*, nº 10, 223-242.
En línea: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf. [Consulta 13/07/2015].